

パフォーマンス評価を導入した美術鑑賞学習の 協働的実践プロジェクトの研究

—美術科教育法Ⅰの質的転換を目指すパフォーマンス課題の検討を通して—

濱口 由美

1. はじめに

1990年代後半、新しい学力観の実現を掲げた中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（1996年）」や、知識を一方的に教え込む教育から自ら学び自らが考える教育への学習観の転換を求めた教育課程審議会答申（1998年）が提出された。それらと呼応するかのよう「教員に対する社会的要請と教職課程の教育内容の実態との乖離」を指摘する教育職員審議会の三つの答申（1997－1999年）も提出された。教職科目の増加などの教育職員免許法（1998年）の改正などが打ち出され、「実践的な指導力に繋がる資質能力の育成（第1次答申1997年）」に重点が置かれるようになったにもかかわらず、教員養成の現場では、「子どもを支える教師をどのように養成したらよいのか」「増えた教職科目の時間を用いて子どもの主体的な学習を援助する授業をどう構築したらよいのか」等といった議論に至らなかったという¹。

教員としての最小限度必要な「能力や資質」が身に付いているかどうかを最終段階でチェックするという趣旨で設置された「教職実践演習」は、こういった課題を受け、「子どもの成長発達を支える教師の育成」を目指す授業の質的転換を教員養成に求めたものであろう。その具体的な手立てとして各教員養成大学・学部に求められた「教員養成スタンダード」の策定は、「将来の教師として学生たちが身に付けておくべき資質や能力とはどのようなものであるのだろう」といった問いと改めて向き合うことにもなったのではないかと。本学においても、「教員養成スタンダード」の中身が全学的な取り組みのもとで検討され、将来の教師として身に付けておくべき資質や

能力について、再考する場が生まれた。私にとっては、その一つが「コース別スタンダード(美術)」²の策定であり、出前授業プロジェクトを導入するきっかけにもなった。

しかし、この「コース別スタンダード(美術)」を読み返す度に、当時は抱くことのなかった「不安」が浮き上がってきていることに気付く。策定時には、共通モデルが先行してつくられていたが、その共通モデルの内容を吟味したり、「教員養成スタンダード」の策定が要請された背景について深く議論したりする場をサブコース内で持たずして作成したことが、今になって「不安」を浮上させているのだろうか。いや、この「不安」は個々の教員がこれまでの経験をもとに選び出してきた言葉を十分理解しようとしないうちに、用意された枠の中に盛り込むといった作業的なまとめにしかできなかった自責の念や、本学の「教員養成スタンダード」の理念そのものを十分理解していなかったという悔恨の思いから生じるものと言った方がよいかもしれない。

2011年の「低学年図画工作科」の授業の中で実施した「幼稚園児のための美術作品を活用した造形遊びの題材開発と実践」は、そんな「不安」が見えてくるようになってから立ち上げた出前授業プロジェクトであった。拙稿「教員養成スタンダードと対応するパフォーマンス課題の探究」³において、この出前授業プロジェクトで設定した「パフォーマンス課題」の教育的価値を「コース別スタンダード(美術)」ではなく、「共通スタンダード」に記されていた「【C】学生に保障すべき学習経験」に照らし合わせたのも、そのような「不安」を抱いていたからである。

ただ、教育的価値の吟味を「共通スタンダード」に求めたことは、本学の「教員養成スタンダード」に記された理念とじっくり向き合う機会を得ることにもつながった。特に、「新しい評価へ」の項に記された「専門職としての教師の能力」や「それらの能力を評価する方法」は、これらのパフォーマンス課題づくりへの本質的な指標となるものが、そこに写しだされているような思いで受け止めることができた。その部分をここに取り上げてみたい。

私たちは人間の能力を、複数の知識や技能や態度が組み合わされて状況に応じて発揮されるもの、新しい状況の中で何度も使い直されることによって全体的に習熟されていくもの、そして個人に宿るだけでなく集団の人間関係の中で発揮されるものと捉えています。そして、このような能力は、一人では解決できないような難しい課題を協働で探求するような学習の中で育まれるものであると考えています。

したがって、教師に必要な能力の評価は、第一に、探究を支援する機能を持っている必要があります。一人では解決できないよう課題に向かっていく協働的な探究は、試行錯誤し、時には失敗しながらすすんでいくものです。しかし、試行錯誤だけでは探求はすすんでいきません。大切なことは、要所で自身の学習の過程を振り返り、学び直し、まとめ直し、そしてその意味を問い直すことを通して、次の新たな探究をデザインすることです。評価は探究や学習を促進するための道具であるのはもちろん、評価自体も探究や学習の重要な柱なのです。⁴

自らの実践を通して、このような理念と改めて向き合うことで、「教師に必要な能力は、一人では解決できないような難しい課題を協働で探求する学習プロセスの中で育まれてくるものではないか」といったパフォーマンス課題の確かな方向性を見出すとともに、学習プロセスをつくりだすためには、学生たちの既存の知識や技能（教科専門で培った知識や技能等）を活用した協働探究の場をつくりだすような課題の設定と互いの成長を促す評価が肝要ではないかといった指標を新たに見出すことができた。

「パフォーマンス評価を導入した美術鑑賞教育の協働実践プロジェクト」の継続研究となる本稿では、このような指標のもとに取り組んだ「美術科教育法Ⅰ」の二つの出前授業プロジェクトにおいて設定したパフォーマン

ス課題の整理と検討を目指したい。

まず、パフォーマンス課題の設定に至るまでのプロセスとその課題を導いた先行研究等について述べる。次に、二つの出前授業プロジェクトにおける、パフォーマンス課題とパフォーマンス評価がどのようなものであったのか整理する。さらに、二つのパフォーマンス課題から、どのような探究プロセスが生まれ、学生たちはそのプロセスをどのように振り返り、捉え直し、新たな探究をデザインしてきたのかをいくつかのパフォーマンス評価から解釈的に考察していく。

2. パフォーマンス課題の設定に際して

(1) パフォーマンス課題づくりの基本的な考え

パフォーマンス課題は、パフォーマンス評価のために学習者に与えられる課題であり、「リアルな状況で、さまざまな知識や技能を総合して使いこなすことを求めるような課題」⁵とされる。

パフォーマンス課題づくりについて、石井は、学習や問題解決の質を規定する要因として、「内容（content）」（その領域・分野についての既有知識）、「認知プロセス（cognition）」（知識を学習や問題解決に活かす思考）、「文脈（context）」（学習や問題解決が埋め込まれている文化や共同体）の三つが近年の心理学研究において確認されていることを踏まえ、知的な深まりのあるパフォーマンス課題をつくっていく方法として「内容中心、認知プロセス中心、文脈中心という3つのアプローチが考えられる。」⁶と述べている。

ウィギンスらは、パフォーマンス課題をデザインする際に考慮すべき要素として、「ゴール」「役割」「相手」「状況」「完成作品・実演・意図」「成功を評価するスタンダードと規準」という6つの要素を挙げている。⁷

このようなパフォーマンス課題を取り入れたパフォーマンス評価の研究について、松下は「日本では、初等・中等教育の方が先行している」と述べ、大学教育の中に類するパフォーマンス評価は個々の教員の主観に委ねられていたり、パフォーマンス評価＝ルーブリック評価という狭い理解に陥っていたりする例も見られると指摘している。美術科教育法Ⅰでは、石井やウィギンスらの課題づくりの方法を参考にしながらも、「教師に必要な能力は、一人では解決できないような難しい課題を協働で探求する学習プロセスの中で育まれてくるものではないか」という本学部の教員養成スタンダードからの指標を見据えてパフォーマンス課題づくりに取り組んだ。ここでは、その方法を「パフォーマンス課題づくりの基本的な考え」

として端的に明示しておく。

○美術科教育法Ⅰにおけるスタンダードを学生が目指す目標として設定する。そこから遡ったパフォーマンス課題をつくることで、授業づくりの本質的な問いと向き合いながら実践の知を育む授業研究の場が生まれるのではないか。

○「学生作品を対象とした対話による鑑賞」を活用した出前授業を組み込むパフォーマンス課題をつくることで、美術教育を専攻する学生ならではの学習題材が開発できるとともに、学校教員や他大学の学生との実践コミュニティを形成することができる。

(2)「逆向き設計」によるパフォーマンス課題

パフォーマンス課題を設定する有効な方法として、原理と一般化に即した「本質的な問い」を考え、その問いに対する答えとして「永続的理解」（細かな知識やスキルの大半を忘れてしまった後でも身に付けておくべきであるような、重要な理解）の内容を具体化してパフォーマンス課題を設定する「逆向き設計」⁸がある。パフォーマンス課題の設定に際し、私もこの「逆向き設計」の考え方を取り入れることにした。そこで、まず美術科教師を目指す学生たちの「永続的理解」とは何かを考え、絞り出したのが(表1)の「美術科教育法Ⅰ 学生が目指す目標」である。

私は、目標から「逆向き設計」された「パフォーマンス課題」を、学生にうまく手渡すためには、この授業目標を理解してもらうことが先決であると考えた。そこで、授業目標についての説明をレジーナ・エミリアのローリス・マラグッツィ⁹の「創造的な教師の二つのポケット」の話と重ね合わせながら、次のように行った。

二つのポケットのうちの一つは、目標の②にあたる「確かな知識を入れるポケット」である。例えば、「造形遊び」の活動に取り組むとしたら、子どもたちにどのような素材と向き合わせるのか、材料に働きかけるプロセスにおいて美術としてのどのような技能を獲得させるのかといったことである。もう一つは、目標の③にあたる「不確かな問いを入れるポケット」である。それは、子どもの声を真摯に聞く姿勢、自分が期待する物事でしか注目しない傾向をいさめ、分かった気にならないで探究をしながら常に問い続けるという姿勢である。そして、この創造

表1：美術科教育法Ⅰ 学生が目指す目標

美術科教育法Ⅰ 学生が目指す目標

- ①実践コミュニティの一員として、他者と協働し、他者の実践事例や自身の実践から学ぶ。
- ②美術科における重要な概念と探究の方法を理解し、子どもたちがそれらを意味あるものとして学ぶことができるような授業について協働探究する。
- ③形や色彩などの性質や特徴をどのように理解し対象のイメージを捉えて表現していくのかといった、子どもたちの学習プロセスを協働探究する。

的な教師を目指すための二つのポケットに入っていくものは、「複数の知識や技能や態度が組み合わせられて状況に応じて発揮されるもの、新しい状況の中で何度も使い直されることによって全体的に習熟されていくもの、そして個人に宿るだけでなく集団の人間関係の中で発揮されるもの」であり、①のような実践コミュニティの一員として協働的に実践的に学び合っていくことが大切である。

ただ、今振り返ってみると、このような手渡し方では「逆向き設計」のよさが十分活かされないのではないかと考えた。このような手渡し方を工夫するよりも、むしろ学生自身に目標の解釈をさせたり、なぜこの「パフォーマンス課題」に取り組むのかといった話し合いをさせたりすることのほうが、「逆向き設計」による「パフォーマンス課題」の価値をより引き出すのではないだろうか。

(3) なぜ「学生作品を対象とする対話による鑑賞」を組み込むのか

パフォーマンス課題の開発において、「学生作品を対象とする対話による鑑賞」を活用する理由は、次のようなものである。

まず、美術教育を専攻する学生ならではの学習題材が開発でき、子どもたちにとっても学生にとっても意味ある鑑賞学習が作り出されることをその理由としてあげたい。

この着想は、武蔵野美術大学「旅するムサビ」¹¹の学生たちの（以下、本学の「学生」と区別するために、「ムサビ生」と記す）の公開授業（2011年 全国図画工作・美術教育研究大会 IN 北海道）から得た。ムサビ生たちは、小学校6年生の子どもたちと共に自らの作品を使った対話による鑑賞学習に取り組んでいた。彼らは、作品から

見つけ出してきたものについて語る子どもらの声に驚いたり興味を抱いたりしながらその一つ一つを受け入れるとともに、そこ内在する意味を引き出しながら自己と向き合うような時間をつくったり、複数の意見をつなぐことで新たなステージに導いたりするような探究的な学びの場をつくり出していた。

こうした学習の場をつくりだす要因について、筆者は、表層的な学習環境を形成する側面から次のように捉えた。鑑賞対象が学生の実物作品であること、作者がいること、複数の学生たちが担当することで少人数による対話の活動が実現することである。このような学習環境なら、教員養成課程でも美術教育を専攻する学生たちであれば実現させることで、美術教育を学ぶ学生ならではの出前授業をつくりだすことが可能である。特に、学生にとって、実物作品は教科専門の授業で培ってきた知識や技能の結晶でもある。作品を活用することで、学生たちの既有的知識や技能が存分に生かせる活動が期待できる。また、自らの制作した作品に子どもたちの眼差しが注がれ意味付けされていくプロセスは学生自身にとっても大きな励ましと喜びが得られる。

次に、「学生作品を活用した対話による鑑賞」は学校や学校教員の課題とコミットメントできる可能性が高いことを理由として挙げたい。出前授業を基にした学校との実践共同体の実現にはこのことが要である。

本研究に先駆けて、前回の美術科教育法Ⅰの履修生たちと院生たちとで附属中学校への出前授業（2012年2月1年生1クラスだけの実施）を実施したところ、美術科担当教員（吉田千春教諭）から「学生作品を対象とする対話による鑑賞」に対する次のような感想¹⁰が得られた。

- ・量感やマチュールなどからも感じとって導き出された言葉が子どもから多く表出しており、実物作品ならではの鑑賞学習であった。
- ・作者がいたことで、自分たちの意味づけを作者の意図や表現方法の工夫と照らし合わせながらさらに深めていこうとする対話が生まれていた。
- ・自分（吉田教諭）にとっても、子どもたちが対象のもつ造形要素をどのようにイメージしていくのかといった思考のプロセスを客観的に見取る学びの場となった。

また、ムサビ生の報告書¹¹にも、ムサビ生による「学生作品を対象とする対話による鑑賞」を見た3人の学校教員の感想が載せられている。表2は、それらの感想を要約し、まとめたものである。これらの学校教員たちの感想からは、「少人数での対話学習」「実物鑑賞」「作家と

の出会い」といった「学生作品を活用した対話による鑑賞」の形態の特徴が、「形や色などによるコミュニケーションを通して、生活や社会と豊かにかかわる態度を育む」や「感じ取ったことや考えたことなどを自分の価値意識をもって批評し合うなどして、自分なりの意味や価値をつくりだしていくことができる」といった美術科の改善の基本方針¹²に向けての授業改善の有効な手段になることが示唆されているのではないだろうか。また、立ち位置を変えて子どもたちの学習プロセスを見取る場として、自らの実践を振り返る場としての意義も見出すこともできる。「学生作品を活用した対話による鑑賞」をパフォーマンス課題に取り入れることは、学校教員にとっても意味ある活動となり、それぞれの立ち位置を活かした実践共同体をつくりだすことが期待できる。

表2：「学生作品を対象とする対話による鑑賞」に対する3人の教師たちの感想

教師	感想文の要約
中学校教師	「本物」「作者」「学びの導き手」が要素となる「旅するムサビ」ならではの学びの場である。教師の見方・感じ方・視点の変化、「今の授業で本当にいいのか」と自分の実践の振り返りが起きた
小学校教員	「実物」との出会いの感動、においや質感から言葉が生まれる。視点や感じ方の交流を図るコミュニケーションが生まれる。学生が前に立つことで、子どもの鑑賞プロセスを一步引いて見取ることができる。
教育員会指導主事	「本物」「作者」の存在が魅力。「学生ファシリテートによる対話」によって子どもの思考する環ができる。

(4)他大学の学生や学校教員との協働探求の場をつくる

前述の拙稿¹³において、出前授業後の振り返りの場に参加した学生が、幼稚園教員のプロセスの跡づけや子どもたちの行動を理解するフレームの豊かさに触れたことで、自らの実践報告の作成を、出来事の文脈を追いながらその背後にある子どもの思考と意味を探ろうと試行錯誤する場としていた事例を取り出し、出前授業と連動した授業研究会の場をもつことを今後の課題としていた。

ショーンは、実践のプロセスとその意味への探究を重ねるこうした行為を「行為の中で省察するとき、実践者はその文脈における研究者となる」¹⁴と表現している。そして、暗黙のままにおかれやすい知を、実践の知への探究の場へと引き上げていくためには、開かれたコミュニケーション、さらにはパブリックな空間へと開いていくアプローチを提起している。

そこで、今回の出前授業プロジェクトでは、実践の知

への探究へと引き上げる場を開拓していくために、ムサビ生や校種や教科を越えた教員との授業研究の場をつくりだすことをパフォーマンス課題に編み込むことにした。ムサビ生たちは、まぎれもなく学生作品を用いた対話による鑑賞」の出前授業を全国的に継続的に展開している先駆者たちである。そんなムサビ生たちから、「学生作品を活用した対話による鑑賞」を活かす授業づくりのためには、学生たちが現在のままでは容易に準備できない深層的な学習条件があることを教えられないのではないかと考えたからである。

3. 2つのパフォーマンス課題とパフォーマンス評価

(1) パフォーマンス課題に取り組む学生

2つのパフォーマンス課題に取り組んだ学生は全て美術教育を専攻する学生【学部2年6名（1名は海外研修のため2つ目のパフォーマンス課題の途中から欠席）】である。これまでに、鑑賞学習の先行研究の検討・学習評価の方法・Mite ティーチャーズキッドを活用した対話型鑑賞の模擬授業・中学校美術科学習指導要領解説の検討・美術教育の基盤となる理論書（美術教育と子どもの知的発達：E・W・アイズナー）の検討・専門家のファシリテーターによるワークショップといった学習を経験している。

(2) 附属中学校への出前授業プロジェクトにおけるパフォーマンス課題とパフォーマンス評価の概要

a. パフォーマンス課題

附属中学校から、1年生の子どもたちが自分なりの価値や意味をつくりだせるような鑑賞学習の出前授業をしてほしいとの依頼がありました。「学生作品を用いた対話による鑑賞」を活用し、子どもの主体的な活動を引き出すパフォーマンス課題と授業案を共同で作成し、出前授業に出かけます。その際、鑑賞の力を図る資料となる子どもの学習成果物も工夫します。出前授業後は、鑑賞の授業づくりや学習成果物からの評価などについて教員と共に学び合う授業研究会をもちます。出前授業や授業後の振り返りを活かしながら、実践報告書を作成しましょう。

b. 授業案の作成

【授業案】学生たちは、前回の附属中学校の出前授業プロジェクトにおいて先輩たちが作成した指導案なども参

考にしながら、活動名を「学生作品と出会って、見て、Twitter しよう!」とネーミングした表2のような授業案を作成した。「見方が変わるサイコロをつくる」といった学生たちのオリジナルのアイデアは、子どもたちへのパフォーマンス課題の中に取り入れられた。

表2：附属中学校出前授業案

「福井大学美術科・色と線のお出かけ授業-in 附属中学校」の計画書	
(1)活動名 「学生作品と出会って、見て、Twitter しよう!!」	
(2)活動について ①活動のきっかけ 私たちは丸岡中学校の生徒達と造形遊びのワークショップに取り組んだ経験がある。活動が進行していくうちに生徒たちとも打ち解け、いろいろな技法等を見見しながら、作品作りを楽しんだ。また、作った後の講評の時も生徒たちはそれぞれの思いをつづやっていた。美術分野の活動は、作ることも見ることも豊かなコミュニケーションを作り出すことに気付いた。そこで今回は、新たなコミュニケーションの場を創造するために、自分たちの作品を活用した対話型鑑賞の場を考えた。	
②対話型鑑賞について 普通の鑑賞の授業とは違い、教師と生徒、生徒と生徒との対話を重視し、自由に意見を述べ、どんな意見も認められるという場を作り出すのが今回の対話型鑑賞である。この対話型鑑賞で美術の世界を探索する面白さを共有したい。この授業のねらいは、作者の想いを伝え、生徒たちの創造に対する感覚を聞いていくところにある。作品に対する見方を深め、美術の世界を探索する面白さを伝え、美術をもっと身近に感じられるような対話型鑑賞の授業にしていきたいと考えている。 対話型鑑賞は単に知識や作品の定まった価値を学ぶだけの学習ではなく、知識なども活用しながら、様々な視点で思いを巡らせ、自分の中に新しい価値をつくりだす学習である。他者と意見を述べ合うなどして形や色彩、材料などを様々な視点でとらえたり、作品などがつくられた背景、基礎的な知識などを学んだりすることが重要である。他者の考えなども聞きながら、自分になかった視点や考えをもつことは大切である。他者の考えも取り入れながら、自分の目と心でしっかりと作品をとらえて見ることににより、自分の中に新しい価値がつけられ、いくことができる。美術作品などについての基礎的な理解や見方を広げることにより、自分一人で見えていたのでは気付くことができない視点やとらえ方、価値などに気付くようにしていきたい。	
③学生の立場を活かして 今回は鑑賞する作品の作者（学生）が実際にその場にいることも活かした授業内容にしていきたい。私たちが現在学んでいる、彫刻、金工、絵画などで制作した作品を用いて、実物作品が鑑賞でき、様々な材料や表現方法にも触れることもできる。また普段なら聞かれにくい作者もいて、表現方法や技法、制作しているときの気持ち等を聞くことができる。 今回は複数の学生たちが授業に携わっていく。そうすることで、小グループにおける対話の学習がより多くの発言を生み出す環境になるのではないかと考えている。そして私たち自身も生徒たちから学んでいけるような時間にしていきたい。	
④ループリク評価を活かして この活動では、「対話型鑑賞活かし、学生作品の Twitter 文を書く」というパフォーマンス課題を学生たちから授けかける。その際、子どもたちが書いた学習物は、他校で実施する学校美術館の作品 Twitter 文や Twitter Letter（活動報告書）として実際に活用させてもらいたいといったことを伝えるなどして、子どもたちにとっても学びの必然性を芽生えさせる魅力的な課題となるようにしたい。 また、昨年度の「ループリクを活かしたワークシート」(別紙)を、改良したワークシートも考案し活用したいと考えている。それは、「ループリクを活かしたワークシート」が、子どもたちの批評力や創造性も引き出してくれる活動の手引きになるのではないかと考えているからである。 活動後には、この活動を通して子どもたちがどのような力を育んできたのかを振り返る視点や授業改善に向けての新たな課題を見出すための尺度としても活用していきたい。	
(3)活動の目標 ・学生作品に対する思いや考えを説明しあい、対象の作品の見方や感じ方を広げようとしている。（関心・意欲・態度） ・学生作品から、形、色彩、材料の良さや美しさ、作者の心情や意図と表現の工夫を感じ取ろうとしている。（鑑賞）	
(4)活動の展開	
学習活動	支援
①挨拶、自己紹介をする。	①出合いを楽しいものとし、話しやすい雰囲気をつくる。
②活動のめあてを知る	②書いてもらった Twitter 文は、他の中学生等にも読んでもらえるように伝える。 （『Twitter Letter』と『見方が変わるサイコロ』に展開する）
③グループに分かれて、学生の作品を鑑賞する。	③生徒の発見やとらえ方から、作品に対しての考え方や価値を深める。 ・1 クラス 30 人程度⇒3 グループに分かれてもらう（1 グループ 10 人程度） ・1 グループに学生が 2 人いるので、お互いの作品をファシリテーションする。 ・作品の作家ではない方がファシリテートをして、作家は重要な言葉を板書していく。
④作者からの話を聞く	④生徒の発言から作品の意味付けができる。
⑤作品についての Twitter 文を書く。	⑤ワークシートを配る。また、手引きとなるループリクについて説明する。 ・これが丸岡中学校での学校美術館で使われることをイメージさせてから書く
⑥Twitter 文を発表する。	⑥ループリク表を用いて、生徒に自己評価させる。
⑦Twitter 文の大事な部分を、シールに書いて『見方が変わるサイコロ』に貼付ける。	⑦貼りながら、見方を変えて他の生徒の考えを見る。
(5)準備物 ・学生作品 ・見方が変わるサイコロ ・PR 記入シート（B5） ・サイコロに貼るシール	

c. 附属中学校における出前授業

【場所：実施日】 附属中学校

2013 年 2 月 12 日～13 日

【出前授業 1 日目】 8：40－10：20 1 年 C 組

10：40－12：20 1 年 A 組

【出前授業 2 日目】 8：30－ 9：30 1 年 B 組

【概要】 6 名の学生たちは、2 日間にわたり、教科専門の授業で制作した作品（絵画・日本画・鋳造・木彫など）を対象とした鑑賞学習の出前授業に取り組んだ。1 時間ごとの振り返りを活かし、試行錯誤しながらファシリテーターの方法や授業展開を変化させていく姿勢が見られた。「見え方の変わるサイコロ」（図 1）は、子どもたちの自由鑑賞の学びを支えていくものとして機能していた。



図 1：見え方が変わるサイコロ

d. 授業研究会

【場所：実施日】 附属中学校 2013 年 2 月 13 日

【日程】 16：30－18：00

学生たちは、教員（吉田教諭・筆者）たちとの討議をしながら、自らの実践の振り返りや実践の捉え直しを展開させた。

e. 実践記録作成

①～③を振り返り、その探究プロセスを跡付けしながら実践記録としてまとめた。

(3) 丸岡中学校への出前授業プロジェクトのパフォーマンス課題とパフォーマンス評価

a. パフォーマンス課題

教職大学院から、「学生作品を活用した対話による鑑賞」を活用して、学生と教員が共に「授業」について学び合う場をつくる協力者になってほしいという依頼がありました。そこで、附属中学校での出前授業を改善し、ムサビ生らと共に丸岡中学校 1 年生 7 クラスを対象とした鑑賞学習の公開授業を行います。子どもの学びの様子や学習成果物からの評価などについて学び合う授業研究会をもちます。このような出前授業の経験を生かし、教職大学院ラウンドテーブル ZoneD 【授業】にも話題提供者として参加し、多校種・他教科の教員らと学び合います。

b. ムサビ生との合同事前研究会

【場所：実施日】 福井大学 2013 年 2 月 28 日

【日程】 事前研①16：30－18：00 ②19：00－21：30

【概要】 学生たちは、ムサビ生とともにこれまでメール交換をしながら検討してきた丸岡中学校出前授業の授業案について、互いの質問や意見を交換しながら確認と修正を行った。後半は、丸岡中学校美術科担当教諭（後藤亜好教諭）も討議に参加してくださり、学校や子どもたちの実態を踏まえ最終案を整えた。

c. 丸岡中学校出前授業研究会

【場所：実施日】 丸岡中学校 2013 年 3 月 1 日

【公開授業】 ① 8：35－10：25 1 年 4 組・5 組・7 組

②10：30－12：25 1 年 1 組・2 組・3 組

③13：30－14：20 1 年 6 組・8 組

【授業研究会】 14：40－15：45

【概要】 学生たちはムサビ生と二人 1 組となって、自分たちの作品を対象とする鑑賞学習に取り組んだ。学生たちが考案した『見え方が変わるサイコロ』は、附属中の出前授業の振り返りを基に新たな方法で活用されていた。互いの進行を支え合ったり、ファシリテーターの技術を学び合ったりしている様子が伺えた。授業研究会には、坂井市小中学校教員、丸岡中学校教員、県内外の大学教員（合計 16 名：公開授業のみの参加者含む）が参加し、公開授業における子どもたちの学びの姿、大学生が学校現場に参入することに意味、子どもの学習成果物をどう読み取るかといった内容についてなど、熱心なグループ協議が行われた。

学生の実践記録からは、ムサビ生たちから、振り返る力・主体性・協働性といった多くのことを学んだことが読み取れる。

d. 福井大学教職大学院ラウンドテーブル（実践し省察するコミュニティ）ZoneD 【授業】「授業改革の扉をひらこう」

【場所：実施日】 福井大学 2013 年 3 月 2 日

【Session I】 12：40－13：50 ポスターセッション

【Session II】 14：00－15：20 シンポジウム

【Session III】 15：30－17：30 フォーラム

【概要】 学生たちは実践を通して学び合うコミュニティの一員として、「授業改革の扉をひらこう」のテーマで取り組む ZoneD に参加した。Session I では、それぞれの大学に分かれて、出前授業など自分たちの実践の歩みをポスター発表した。Session III では、テーマの話題提供者と

して「学生作品を活用した対話による鑑賞」のワークショップを行ったところ、その振り返りから「授業は、誰がつくるのだろう」といったいくつかの「問い」が見出された。立場や専門性のこととなる教員たちと共に、これからの実践への「問い」を深めていく討議に積極的に参加する姿が見られた。(ZoneD への参加者は、県内外の学校教員など約 70 名)

4. パフォーマンス評価からの考察

(1) 本質を問う学び合いの場

授業案づくりでは、本質的な問いと向き合うような話し合いの場がいくつか生まれた。ここでは、「ループリック¹⁵⁾」づくりの場をその事例として取り上げる。

表 3：学生たちが考えたパフォーマンス課題

今度、丸岡中学校で学生作品をつかった学校美術館を開催することになりました。そこで、丸岡中学校生に「見ることはおもしろい」と感じてもらえるような「見方が変わるサイコロ」を私たちと一緒につくってください。まず、私たちの作品を見て発見したり感じたりしたことをつぶやいていきましょう。そのつぶやきを活かして、丸岡中学校生の見方が広がり深まったりするような「見方が変わるサイコロ」をつくりましょう。
--

学生たちは、子どもたちが学ぶ必然性を実感しながら主体的に活動できるよう、デザインする要素(「ゴール」「役割」等)と学生たちのアイデアを盛り込んだパフォーマンス課題(表 3)を授業案の中に盛り込んだ。

さらに、「見方が変わるサイコロ」のループリック作成にも取り組み始める。しかし、授業実践の経験がない学生にとってループリックの作成は容易なことでない。昨年の出前授業プロジェクトの実践記録から検討したりや院生たち作成したループリックを参考にしようとしたりするが「中学生たちの鑑賞発達の段階がどのようなものであるかイメージできない」や「昨年のループリックの内容がしっくりこない」といった意見ばかりが目立っていた。

そんな中、学生 S から一つのループリックが提案された。子どもたちに、「こんなことを意識しよう」と投げかける学習手引きのようなループリックである。しかし、「質的な成功の度合いを示すループリックとは明らかに異なる」と、この内容に一番疑問を持っていたのも提案者の学生 S であった。そこで、筆者は「評価は何のためにあるのだろう」と投げかけた。そのことが、発端となり学生たちの話し合いが「成績をつけるため?」「ランク付けするためのものなら、テストと同じだろう」「子ども見る力を伸ばすためのものでなければ意味がない」と、ルー

表 4：学生が考えたループリック

こんなことを意識しよう!!	
★	・見たまんま(色、形、線、材料、表現方法、動きなど)が書こう! ・作品からのイメージをおしゃべりのように書こう! ・他にも気づいたことや思ったことがあったらつぶやこう!
★★	・友達の「作品の見方」を広げたり、作品を見たりして「なるほど!」と思ってもらえるようなつぶやきを選び、話し合おう!
★★★	・作品のどこからそう思うのか書こう!
★★★★	・どう工夫すれば丸岡中学校の生徒の見方が変わるような貼り方ができるか考えよう!

ブリックの根底にある意味そのものを問い直す場が生まれた。さらに、初めて実践の場に立つ学生たちと子どもたちにとって意味ある評価方法とは何かを模索する話し合いに展開し、考案されたのが「こんなことを意識しよう」の改良版ループリック(表 4)である。このループリックを出前授業で活用した学生 S は、

今回のループリック評価は、子どもたちが自分たちで評価をするようにはできなかったが、授業活動の道しるべとなるようなものとなったのでよかったのではないかと、実践記録に記した。学生 S の記した「道しるべ」とは、子どものみならず学生にとっても「道しるべ」でもあるという意味であろう。このような学習の手引の役目をもった「ループリック」の開発は、形式や方法といった作業的な理解に留まることなく、「評価は何のためにするのか」という本質的な「問い」と向き合うことで生まれてきたものである。そして、学生たちが現実の課題と向き合いながら、スタンダードや授業目標に繋がる持続的な理解への探究プロセスを歩んでいたことの証でもあろう。

(2) 新しい認識フレームを獲得する学びの場



図 2：学生作品『脳みそとドライ蓮』を見ながら

学生たちの実践記録からは、附属中出前授業後の授業研究会が、事実の編み直しや意味を生成する新しいフレームを手に入

れる場となっていたことが

少なからず読み取れる。ここでは、学生 S の実践記録から、新しいフレームを手に入れた事例を取り出した。

学生 S は、の金工作品(図 2)のファシリテートを担

当していた。学生Sは、視覚に捉えたものだけでなく「に
おい」「触った感じ」「どんな味がしそうか」「どんな音が
聞こえてきそうか」といった問いを子どもたち自らがつ
くり出していくことに驚いた。しかし、せっかくの子ども
たちの多様な意見を、次の段階へ高めていくことがで
きなかったと記している。学生Sは、そんな自分のファ
シリテートを、「対話型鑑賞」ではなく「質疑応答」のよ
うであったと綴っている。

しかし、その後の授業研究会における吉田教諭からの
感想が自分の実践を捉え直す新しいフレームになったこと
を次のように記している。

反省会では吉田先生から『「軌道を変える」というこ
とができていた』と言われ、自分では気づかなかっ
たが、とても大切なことを私はできていたのだなど
感じた。(略 引用者)「これは脳みそだ」「これは蜂
の巣だ」「かぼちゃだ」「ピーマンだ」といろいろな
つぶやきが出てきて、まとめるのに困った時があっ
た。私は、「いろんなつぶやきが出てきたけど、もし
これが脳だとしたら、どんなことを考えている脳だ
と思う？」という風に、みんなが同じことを考えら
れるような話題に切り替えた。これがよかったのだ
そうだ。(略 引用者)そして、生徒たちに「揺さぶ
り」をかけるような発言」が大切なのかなと感じた。

「しかし」や「でもね」という言葉を間に入れるだ
けで、生徒たちにとって見方が変わるきっかけにな
るような発言が作りだせると考える。

学生Sは、「軌道を変える」といった吉田教諭の意見を、
新しいフレームとして活用しながら再び状況と対話し、
自分の実践を編み直していることが伺える。さらに、見
方が変わるような批判的思考力を育てるためには、「揺さ
ぶり」をかけたり「しかし」や「でもね」といった逆説
の言葉をつかったりすることがそのきっかけになるのだ
はと、自らの実践の省察を進展させていることが伺える。

学生Sの探究プロセスからは、認識フレームの獲得が、
事実の編み直しや意味を生成させるとともに、これから
の未来も変容させていく力へと繋がっていくことが伝わ
ってくる。

(3) 二重の探究プロセス

学生たちの今回の実践報告書を読み返してみると、こ
れまでの学生レポートと異なる特徴があることに気がつく。
学生自らが設定した「問い」が、複数存在している
ことである。さらに、その「問い」の内容を見ていくと、
「授業づくりへの直接的な問い」と「授業づくりへの礎

になる問い」とに分けられることに気が付く。表5は、
学生Tの実践記録に記された「問い」を事例としていく
つか抽出し、「直接的な問い」と「礎となる問い」のカテ
ゴリーで分類したものである。

表5：学生Tの実践報告の「問い」の抜粋

直接的な問い	礎となる問い
◆作品に対する作者の意図は子どもをがっか りさせるものであるか	◆「美術教育」は、できるのか
◆ファシリテーターで一番大事なのは環境づ くりではないか	◆技術の習得、表現・鑑賞の仕方、 美術の歴史などは教えることが できても、想像力や発想力は教え られるものなのか
◆対話型鑑賞で失敗とはどういうことだろう	◆授業の作者は誰か
◆「ハスのたね きくのかなあ」(子どものつ ぶやき 引用者)とは、どういう意味だろう。	◆何か得た！という実感が無い と意味がないのだろうか
◆対話型鑑賞に終着駅はあるのか	

学生たちの「問い」が、このように二重構造になっ
ているのは、対話による鑑賞学習授業研究会や福井大学教
職大学院ラウンドテーブルにおいて、教科や授業の本質
に迫るような「問い」が、立場や専門性を越えた他者か
ら突き付けられたことが起因していると思われる。学生
Tの実践報告書には、【ZoneD】の話題提供者として、ラ
ウンドテーブルに参加したときの様子が次のように記さ
れている。

対話型鑑賞を終えると「それで、結局何になるの？」
という疑問を抱く大人が多かった。「答えがないとす
っきりしない。学びになっているのかわからない。」
のだという。では授業は「答え」がないと終着しな
いのだろうか。何か得た！という実感が無いと意味
がないのだろうか。

色や形と共に語られる「芸術の言語」は、「科学の言語」
とは様式を異にする。抽象的で曖昧で、多義的であり感
覚的である。自分自身では、言語にできないことも色や
形を通すことで伝えられるものがあるといったことを実
感していても、そのことを他者に言葉で説明するのは難
しい。その難しいことを、異質な他者は「結局何になる
の？」「学びになっているのかわからない」とストレート
に突き付けてくる。問われたことで、学生Tは「授業は
「答え」がないと終着しないのだろうか。」「何か得た！
という実感が無いと意味がないのだろうか。」といった難
問と向き合わざるを得ないのである。だが、このような
「問い」は、教科の存在意義や教師という仕事の原点と

向き合う「大きな問い」につながるものである。学生Tもこの「問い」に対する考えを次のように綴っている。

美術の授業で培われるものはこんな力が身についたとすぐ分かるものでない。むしろある経験が何年か経って生きてくることの方が多いと思う。経験を子どもたちがどう捉え、今後どう生かしていくか。それは子どもたち自身が自分で見つけていくものだ。そのような過程が力になっていくのではないか。授業はそのきっかけだと思う。

5. 終わりに

2013年（実践の翌年）、二つのパフォーマンス課題に取り組んできた学生たちによって、「START LINE」というカラー刷り44頁の活動報告書が発行された。企画・編集・デザインまで、全て学生たちの自主的な運営によって進められた取り組みである。「ART」という文字が内包されている「START LINE」というタイトルには、「教職という未来に向けてのスタートライン」という意味が込められている。

完成した「START LINE」は、デザイン担当学生の奮闘もあり、誰しもが手にとって読んでみたくなるような美しい出来栄であった。ただ、本報告書の元になった個々の実践報告書の内容を知っている私にとっては、実践の編み直しという点において、少々物足りなさを感じるものであった。「START LINEの発行によせて」の頁に記したその時の感想の一部を取り出してみたい。

……まず、「素直」という言葉にたどり着いたのは、「素直」より先行して感じていた「物足りなさ」のせいかもしれないというルーツ。この「物足りなさ」は、学生たちの綴った内容がつまらないという意味の「物足りなさ」ではない。学生と自分の課題意識のずれに対する「物足りなさ」である。学生たちと共に歩んできた協働実践プロジェクトであるはずなのに、自分が大切だと考えているところに、学生たちが立ち止まっていないことに対する不満と寂しさを感じる「物足りなさ」である。そもそも、「協働」という言葉について、「同じ目的を達成するために力を合わせるのではなく、個々の課題解決のために互いが支え合っていくプロセスを共有していくこと」といった意味のことを学生に話していただくに、自分が意図していたものとは異なる課題を見出

してくる学生たちの記録に「物足りなさ」を味わっているのである。……

完成した直後、私は「START LINE」に対する感想を、このように記していた。読み返してみると、私の感想こそが、「一人一人が綴った実践報告書をみんなで再検討したうえで編み直され再構成されたものであるべき」といった自分が期待する物事でしか捉えようとしていない眼差しから生まれていることに気付かされる。

「START LINE」は、言葉から言葉への編み直しではなく、写真やイラストを活用したデザインという美術科の学生ならではの言語へと翻案されているにも関わらず、私はどれだけそのことに関心を寄せていたであろう。学生たちは、教科専門の学びの場で培った力を活用しながら、自分たちがもっとも大切だと思う言語でまとめ直し、新たな表現へと展開させているのである。

時間をおいて「START LINE」を読み返してみると、学生たちの様々な工夫が見えてくる。学生たちの活動を支えてくださった丸岡中学校美術教諭後藤亜好先生やファシリテーターの富永良史氏、そしてたくさん子どもたちとこれから先に何度も出会い直すことのできる場がたくさん仕組まれているではないか。

学生たち自らが、課題をもち、自らが考えた方法でくり出したこの「START LINE」こそが、今回のパフォーマンス課題におけるもっとも意味あるパフォーマンス評価あり、本研究の一番の成果である。

註

1. 松木健一、「教師教育における教師の専門性の捉え直し」、『教師教育研究』Vol.3, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻, 2010, p. 6
2. 福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードは、本学部で教員免許取得を目指す学生が、教師になるにあたって目指す目標と、その目標に向かって行われた学習の成果を評価するための基準を明確化するために、まずスタンダードの全体的な枠組みについて共通モデルが構想された。ここに記した「コース別スタンダード」は、共通モデルとして確認された枠組みに則って、各教科や障害児教育・発達科学ごとに、学生たちが目指す到達目標として全学的な取り組みのもと検討されたものである。
3. 濱口由美、「教員養成スタンダードと対応するパフォーマンス課題の探究」、『教師教育研究』Vol.6, 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻, 2013年, pp. 269—278

4. 福井大学教育地域科学部教員養成スタンダード，2013 年，
p. 3
5. 松下佳代，「パフォーマンス評価による学習の質の評価ー学習評価の構図の分析にもとづいて」『京都大学高等教育研究』，
18 号，2012 年，pp. 81－82，松下は，パフォーマンス課題の定義には狭義と広義があることを，ウィギンスやハート
らの考えを例に挙げて述べているが，本稿では松下が示した
パフォーマンス課題の説明に即した。
6. 石井英真，2011，「パフォーマンス評価をどう実践するか」
『パフォーマンス評価ー思考力・判断力・表現力を育む授業
づくりー』p. 25
7. Wiggins, McTighe, (西岡加名恵訳) 2012. 『理解をもた
らすカリキュラム設計ー「逆向き設計」の理論と方法』，日
本標準
8. 石井，前掲書，p. 9，石井は，「逆向き設計」を内容的アプ
ローチとして挙げ，原理と一般化に即して，「本質的な問い」
を考え，その問いへの答えとして「永続的理解」の内容を具
体化すると述べている。
9. イタリアにあるレッジョ・エミリア市で，第 2 次世界大戦
後まもなく地域の人々による共同保育運動が生まれた。こ
の共同保育運動の理論と実践の基礎を築いたのがローリ
ス・マラグッティである。「創造的な教師の二つのポケット」
は，秋田喜代美氏の講演から知り得たものである。
10. 吉田教諭の感想は，筆者の出前授業研究会メモをもとにま
とめた。
11. 旅するムサビ，2010，『旅するムサビ 2008－2010 ー美術
という生き物に出会ったー』，p.8
12. 文部科学省，2008，『中学校学習指導要領解説 美術編』，
日本文教出版，p.3
13. 濱口，前掲書，p. 274・275
14. ドナルド・A・ショーン（柳澤昌一・三輪建二），2009，『省
察的实践とは何か』，鳳書房，p.70 ショーンは 1960 年代
後半以後，次第に専門職と専門職教育への素朴な信頼が崩
れていく状況に直面する中で，どのようにして専門的な知
の妥当性を再構築していくかに応えるものとして本書を著
した。
15. パフォーマンス評価の信頼性を保障するために登場したの
がルーブリックである。ルーブリックは，評定尺度とその
内容を記述する指標（そして，具体的なサンプル）から成
り立つ評価指針と訳される場合が多い。この評価指標は学
習課題に対する子どもたちの認識活動の質的な転換点を基
準として段階的に設定され，指導と学習にとって具体的な
到達点の確認と次のステップへの指針となると言われてい
る。